

P A R T E 1

Formando Crianças Leitoras

Prefácio

Jean-Paul Viougeat

Esta primeira parte é o produto do trabalho de um grupo coletivo que congregou, com um grau igual de responsabilidade, a equipe de animadores de Écouen (na Província do Val-d'Oise) — IDEN, CPAIDEN, CPC, PEN¹ —, e professores e professoras do ensino de 1º grau que aceitaram participar de um processo de pesquisa/transformação de suas práticas pedagógicas ligadas ao aprendizado da leitura, tendo em vista procurar fazer de suas aulas um campo de inovações, ensaios, observações, análise e avaliação. Ela tem ainda sua história peculiar. Sob sua forma atual, testemunha o resultado final de toda uma série de ações cujos objetivos pretendem ao mesmo tempo:

- a transformação da escola mediante a audaciosa modificação do ato educativo, seus conteúdos, seus processos e sua relação com o saber, numa tentativa de acabar rapidamente com os múltiplos fracassos segregativos, para que ela se torne, enfim, o local de construção de poderes funcionais por parte das crianças. Nessa perspectiva, de real importância é o campo da leitura e do seu aprendizado;
- a transformação do Estatuto dos Docentes, tidos logo e plenamente como atores responsáveis da pesquisa empreendida. Sua participação foi determinante em todas as etapas do projeto: na apropriação individual e coletiva da problemática, na definição do projeto de pesquisa, na elaboração das respostas pedagógicas, na construção de instrumentos de observação, comparação e análise e nas produções de escritos que objetivem tanto a divulgação do trabalho realizado quanto a ajuda a ser dada a todos aqueles que gostariam de transformar suas práticas, mas não sabem como proceder para chegar a tal ponto.

¹ IDEN (Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale), CPAIDEN (Conseiller Pédagogique Adjoint à l'Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale), CPC (Conseiller Pédagogique de Circonscription) e PEN (Professeur d'École Normale). (N.R.)

Essas experiências foram conduzidas em uma região pedagógica, ao nível do ensino pré-escolar e de 1º grau, a qual se proporciona os meios para existir enquanto campo de orientações, decisões, inovações, realizações e produções.

Cinco etapas demarcam a realização do trabalho:

Em abril-maio-junho de 1981, todos os professores de Curso Preparatório (CP) da região foram convidados a quatro meios-dias de animação pedagógica, cujo tema era o aprendizado da leitura. A partir de trabalhos práticos, informações, trabalhos de grupo sobre documentos teóricos, múltiplos questionamentos, encontros com colegas já engajados em processos inovadores, e num clima de confrontos às vezes fortemente conflitantes, foi possível para cada um, durante essas reuniões de trabalho, apropriar-se “para valer” das alternativas atuais sobre o aprendizado da leitura. Para todos aqueles que pediram, e no quadro de equipes que formaram para esse propósito, foi definido um projeto pedagógico a ser executado em aula durante o ano letivo 1981-1982².

Desde o início do ano letivo 1981-1982, todos os professores de CP que haviam aceito essa escolha (1/3 aproximadamente) e a equipe de animação da região mantiveram encontros regulares dentro e fora das aulas, para determinar, explicar, interrogar, confrontar as práticas, identificar as dificuldades, imaginar soluções, comparar os avanços, bem como analisar os processos e os resultados das crianças. Assim, mais de vinte classes, sendo cada uma um campo de experiência diferente, tornaram-se locais de efetiva, livre e corajosa execução, onde elementos positivos foram sendo afirmados e acumulados progressivamente ao longo das semanas.

Em março de 1982, um estágio de formação contínua, que reuniu 28 participantes durante 15 dias, foi dedicado a uma primeira síntese do trabalho realizado e à primeira versão coletiva desta obra.

No ano letivo 1982-83, através de estágios de formação contínua e a intensa atividade da Comissão de Leitura de Écouen, o campo de trabalho e de pesquisa estendeu-se a turmas de Grande Seção de pré-escola e turmas de primeiro ano do Curso Elementar (CE1). O número de CPs participantes cresceu de maneira muito expressiva (quase 3/4). Desenvolveu-se então uma rede de auxílio eficiente junto a cada professor, a quem foi solicitado contribuir, por sua vez, com o organismo de coordenação da experiência.

Em maio de 1983, um novo estágio de formação contínua permitiu a retomada da versão coletiva, enriquecendo-a com toda a experiência do ano anterior.

Agora, este projeto está vivo. E a história continua... Nada é fixo, definitivo. Porém aqui estão compiladas nossas orientações de trabalho (todo um

² O ano letivo começa em setembro e termina no mês de julho do ano seguinte. (N.T.)

projeto educativo que envolve, e ultrapassa, a leitura), os suportes de atividades e a descrição dos processos.

Este não é, propriamente dito, um novo “método” de aprendizado da leitura. Esforçamo-nos antes para construir uma coerência pedagógica que se apoia ao mesmo tempo na psicologia das aprendizagens, os aportes das múltiplas pesquisas sobre o ato de ler, pesquisas difundidas, em particular, por Jean Foucambert³ e pela AFL (Associação Francesa para a Leitura) e, ainda, no impulso dado pelos determinantes avanços dos Movimentos de Educação Nova (nos campos da construção do saber, dos poderes, da vida cooperativa e da pedagogia de projetos).

³ O livro *A leitura em questão*, de Jean Foucambert, foi publicado pela Editora Artes Médicas em 1993.

Nossas orientações de trabalho

Não há nada inocente na maneira com a qual os docentes se interrogam sobre o aprendizado da leitura. Quando apresentamos nossa abordagem, é frequente esta pergunta: “Vocês acreditam mesmo que as crianças podem aprender a ler sem decifrar?” ou ainda: “Vocês acreditam mesmo que a gente pode abrir mão da oralização?”. Jamais é perguntado: “Como vocês fazem para implementar a vida cooperativa em suas escolas?”.

Ora, abordar única e primeiramente a questão do aprendizado da leitura (ou outros aprendizados, aliás) num nível tão direta e exclusivamente técnico parece-nos ser uma visão perigosamente truncada do que acontece quando uma criança aprende a ler. Tira parte de sua eficácia da própria teoria de “o que é ler” e é grande o risco de ver a mudança limitar-se a substituir *Daniel et Valérie* ou *Le Sablier* por sessões de “questionamento de texto” numa aula em que, por outro lado, nada mudou.

O ato de aprender a ler é um ato complexo cuja compreensão se situa no cruzamento de vários eixos:

- primeiramente, o conhecimento do próprio funcionamento do ato lexical e dos processos de leitura;
- o conhecimento linguístico do funcionamento da língua escrita;
- mas, também, a teoria do aprendizado usada como referência: O que uma criança aprende? Quais são as relações entre aprender e ensinar?;
- e, em particular, no encontro de uma criança com o escrito, como atuam as interações adulto/criança, indivíduo/coletividade, etc. Ainda, como interferem os poderes ou os não poderes de uns e outros no funcionamento diário da instituição escolar?

Por isso é que não se trata primeiro de um inventário de técnicas (mesmo que renovadas), mas sim de uma *problemática global*. Nosso propósito é in-

verter essa problemática com relação às problemáticas tradicionais, pondo à frente o que dá um *sentido à presença das crianças na escola e ao seu aprendizado*.

CRIANÇAS ATIVAS NUM MEIO QUE ELAS GERENCIAM

Na escola, o escrito é apenas um elemento de um complexo meio de vida. Qual a atividade das crianças para com o escrito se elas não têm nem questionamento, nem poder de intervenção sobre o restante de seu meio de vida? O que vem em primeiro lugar para nós é a escolha do meio de vida no qual os adultos mandam as crianças viverem na escola: em verdade, qual o *sentido*, para a criança, das seis horas por dia (no mínimo) que ela passa na escola? Qual o sentido para agora, e não só para mais tarde?

O que será preferível? Que a escola seja um meio onde tudo é pensado, organizado, gerido pelos adultos (cuja consciência profissional não é questionada) e onde apenas é pedido às crianças que se adaptem da maneira mais “inteligente” possível e com a melhor das vontades aos processos de trabalho pensados para elas? Ou então que a escola, seja um meio de vida, em que o jogo e o trabalho sejam organizados e administrados por todos aqueles, adultos e crianças, que constituem a coletividade escolar?

Nossa hipótese básica de trabalho

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar... que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos.

Temos nos dedicado, pois, a dar a prioridade à transformação do estatuto das crianças¹ em nossos grupos escolares e em nossas aulas.

Existem razões fundamentais para colocar em andamento uma vida cooperativa nos estabelecimentos escolares: desenvolver personalidades que possuam, ao mesmo tempo, senso de iniciativa e solidariedade, parar de *infantilizar* as crianças e, com isso, subdesenvolvê-las, etc. Queremos enfatizar aqui, porém, outro aspecto, geralmente dissociado: é também desde o ponto de vista do *aprendizado*, seu sentido e sua eficácia, que a transformação do estatuto das crianças na escola é indispensável.

De tal fato resultou toda uma série de questões, na época, nascentes, para nossas equipes de escola:

A vida cotidiana na escola: quais as transformações desejáveis e como consultar, associar, as crianças? Desde a supressão das filas para subir à sala

¹ E, consequentemente, dos adultos.

de aula até a organização do pátio, passando pela discussão do orçamento, a instalação de uma biblioteca de escola ou o funcionamento do refeitório, foram examinadas todas as escolhas que determinam a vida de cada um dentro da escola. Foi preciso achar as estruturas, as modalidades de operação, etc. (ver capítulo 2). Em todo o caso, os “pequenos” do CP não têm sido os últimos em participação e propostas. Os freios vieram muito mais... dos adultos.

Nas aulas, ir em busca de uma vida cooperativa em que são administrados o tempo, o espaço, as regras de vida, as atividades e os *projetos* nos quais são inscritas naturalmente situações de leitura “para valer” (ver capítulos 2 e 3).

APRENDIZADO E ENSINO, O PAPEL FACILITADOR DO PROFESSOR

A distinção elaborada pela psicologia norte-americana entre *learning* e *teaching* ajuda a abolir a ambiguidade da palavra francesa única: *apprendre*. Com efeito, pode-se, de acordo com o contexto:

- aprender sozinho qualquer coisa: uma criança aprende a nadar (*learning*);
- ou ensinar algo a alguém: o instrutor ensina a nadar à criança (*teaching*).

Na pedagogia, isso leva-nos a distinguir:

- as atividades de *aprendizado*, no sentido exato do termo, em que a criança é quem ensina a si mesma, constrói seu saber ou suas competências (com a ajuda dos outros);
- as atividades de *ensino*, em que o professor é quem elabora, constrói e inculca (ou, pelo menos, tenta).

Na maior parte do tempo, a pedagogia tradicional, e até a pedagogia dita renovada, envolve o ensino: a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe “entender”, “responder” ou “executar” as tarefas imaginadas por ele. Nenhuma exigência ligada a uma situação real: estamos no campo do fazer de conta, ou em atividades nas quais aprender é a meta e não o meio. Um exemplo comum ajudará a entender melhor nossa afirmação.

Nas sessões habituais de leitura que consistem, para as crianças, em decifrar a frase do dia que elas mesmas ditaram previamente, ou codificaram, quem é que faz as perguntas? Dá as instruções? Faz referência ou não às “etiquetas”? Pede para observar o que é igual ou não? O professor, sempre o professor... Qual a atividade que resta às crianças? Certamente não a de pro-

curar um sentido na referida frase: elas a conhecem, elas a ditaram. Não, são sessões cuja meta não é senão ensinar a ler às crianças.

As nossas hipóteses de trabalho são diferentes

É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa (ver capítulo 4).

Não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados).

Cada criança possui seus próprios processos, suas etapas, seus obstáculos a vencer, seus “pulos qualitativos”, seus “Pois é”. A ajuda lhe vem do confronto com as proposições dos colegas com quem está trabalhando, porém é ela quem desempenha a parte essencial da atividade de seu aprendizado.

Nessa perspectiva, ensinar não é mais inculcar ou pré-digerir, mas, sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado. A “parte ajudante do professor” não desaparece, longe disso, mas sua natureza é outra:

- fazer com que a vida da aula proporcione às crianças situações de leitura simultaneamente efetivas e muito diversificadas;
- ajudar as crianças a “interrogarem o escrito”: procura de sentido, hipóteses a partir de indícios e verificação (ver capítulo 6);
- ajudá-las a utilizar os instrumentos (os fichários, entre outros) progressivamente elaborados pela turma;
- ajudá-las a elucidar suas próprias estratégias de leitura (como fazem).

Sobre o conjunto dessas questões, ver capítulo 5.

O QUE É LER?

Retomamos inteiramente as conclusões das pesquisas realizadas nos Estados Unidos e depois na Europa (em particular as apresentadas pelas pesquisas que se detiveram no treinamento da leitura dita rápida) e difundidas na França — de maneira militante e criativa, pois as resistências são tenazes por F. Richaudeau, J. Foucambert e pela Associação Francesa para a Leitura (AFL).

Lembramos aqui essas conclusões sobre a natureza do ato lexical².

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito.

"Diretamente", isto é, sem passar pelo intermédio:

- nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra);
- nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório).

Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida.

Questionar um texto é fazer *hipóteses de sentido* a partir de *indícios* levantados (muitos desses indícios possuem uma natureza diferente dos elementos do próprio texto no sentido restrito da palavra; ver capítulo 4) e *verificar* essas hipóteses. Tal questionamento se desenvolve através de toda uma *estratégia de leitura*:

- que nada tem a ver com uma decifração linear e regular, que parte da primeira palavra da primeira linha para chegar à última palavra da última linha;
- que varia de um leitor para outro e, para um mesmo leitor, de um texto para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro (posso, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo artigo).

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que *se precisa realmente deles* numa determinada situação de vida, "para valer" como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...

Os capítulos a seguir mostrarão o que disso decorre *concretamente* na vida e nas atividades das salas de aula e das escolas.

² Aos leitores que desejam maiores detalhes, propomos um capítulo de trabalhos práticos destinados a observar seu próprio conhecimento de leitor. Ver o anexo 1 no final deste capítulo.

ANEXO 1

TRABALHOS PRÁTICOS PARA OBSERVAR
SEU PRÓPRIO COMPORTAMENTO DE LEITOR ADULTO

Os trabalhos práticos são apresentados de maneira tal que qualquer um possa realizá-los para si, quando não houver outras possibilidades. Fazê-los em grupo, porém, é muito mais interessante. Nós os usamos muito em reuniões de trabalho para refletir sobre “o que é ler”, quer com colegas, quer com familiares, quer com estudantes da Escola de magistério.

Situações de leitura

Pegue uma folha de papel e um lápis e obrigue-se a fazer para si um inventário de suas leituras do dia de ontem. Faça-o em três colunas:

O que eu li	Em que situação	Por quê? Para quê?
-------------	-----------------	-----------------------

O que observou? Não esqueceu nada? Nem sequer as placas de trânsito?
Quais os problemas enfrentados para completar esse quadro?
Qual a relação entre tais *situações de leitura* e esses textos, e os propostos pela escola ou os que você mesmo propõe aos seus alunos?

Estratégias de leitura

Observe-se (ou melhor, peça que alguém observe ou filme seu olhar e suas mãos) enquanto estiver:

- procurando um número nas páginas amarelas;
- tomando conhecimento da edição do dia de seu jornal preferido;
- conferindo, numa revista especializada, a hora de um programa de televisão que não quer perder;
- procurando, numa obra especializada, os parágrafos ou as três ou quatro páginas que dizem respeito a uma questão que lhe interessa (da caça ao macramé, passando pelo cultivo das azaleias, ou... a Pedagogia);
- lendo atentamente um artigo que o “prende” ou a página de um romance emocionante.

Não se contente com *uma* dessas leituras, faça-as *todas* e, se puder, peça para fazê-las a alguém de quem você observará o olhar e as mãos.

- O que observa ou o que foi observado por seu observador?
- O que você deduz disso?
- Sua “estratégia de leitura” foi a mesma em todos os casos?
- Qual delas lhe foi ensinada pela escola? E as outras?
- Você treina seus alunos nessas diferentes estratégias?³
- Eles sabem distinguir entre uma leitura seletiva (procura de uma data num cartaz, um número na lista telefônica) e uma leitura mais integral (um poema, um conto ou um manual de instruções complexo)?
- Que instrumentos *metodológicos* foram utilizados sem serem percebidos?
- A escola ajuda ou você ajuda seus alunos a construírem os instrumentos: noções de sumário, índice, rubrica, ordem alfabética, classificação por palavras-rubricas (por exemplo, é preciso procurar em médicos especialistas para localizar pediatras), etc.

Você disse silabar?

Tome um artigo ou uma página de romance que você tem vontade de ler com atenção. Reserve-o, como se diz na arte culinária (não o percorra com o olhar).

Agora, pegue uma folha de papel branco grossa (não transparente) e uma tesoura. Na folha branca, recorte três janelinhas, uma abaixo da outra e separadas por faixas de pelo menos cinco centímetros. Dê a dimensão:

- à primeira janela, com o tamanho de uma sílaba de três letras do texto;
- à segunda janela, com o tamanho de uma palavra de sete a oito letras do texto;
- à terceira janela, com o tamanho de uma linha inteira do mesmo texto.

Está pronto(a)? Obrigue-se a ler as cinco a seis primeiras linhas do texto somente através da janela-sílaba, a seguir, as cinco a seis linhas com a janela-palavra, as linhas seguintes com a janela-linha e, para terminar, o resto do texto sem nenhuma janela.

Observações? Problemas? Deduções?

Esperamos que tenha sofrido muito com essas janelas que impunham um limite à extensão do olhar; talvez esteja agora no ponto para se interessar

³ Ver os dois quadros de F. Richaudeau (“Os seis principais modos de leitura” e “As seis estruturas tipográficas básicas”) publicados em *Communications et langages*, n. 36, Éd. Retz.

pelas questões de *palmo* do olhar, de *pontos de fixação* desse mesmo olhar e pelas questões de *antecipação*.

Oralização ou leitura silenciosa?

Finalmente, o último suplício: pegue um romance que o apaixona. Obri-gue-se a ler em voz alta, para si (não uma leitura-dicção para outra pessoa), uma página que ainda não leu, cuidando para começar pela primeira palavra acima à esquerda e parando apenas na última palavra abaixo à direita. Depois, “somente com os olhos”, leia a página seguinte.

Se for possível, cronometre-se durante ambas as operações (sem que isso altere seu ritmo natural de leitura).

- Como você viveu essas duas situações?
- O que você deduz de sua comparação?

ANEXO 2

COMO TORNAR DIFÍCIL A APRENDIZAGEM DA LEITURA

**Doze regras veneradas por alguns mestres
quanto à aprendizagem da leitura**

1. Tenha como finalidade o domínio precoce das regras de leitura.
2. Cuide para que a fonética seja aprendida e utilizada.
3. Ensine as letras ou as palavras, uma por uma, certificando-se que cada letra ou palavra é adquirida antes de passar para a seguinte.
4. Tenha como objetivo principal uma leitura palavra por palavra perfeita.
5. Não deixe as crianças adivinharem; pelo contrário, cuide para que elas leiam com atenção.
6. Encoraje a falta de erros.
7. Proporcione um *feedback* imediato.
8. Detecte e corrija os movimentos incorretos dos olhos.
9. Identifique os eventuais disléxicos e trate-os o mais cedo possível.
10. Certifique-se de que as crianças aprendam a importância da leitura e a gravidade do fracasso.
11. Aproveite as aulas de leitura para melhorar a ortografia e a expressão escrita; insista também para que os alunos falem o mais corretamente possível.
12. Se o método utilizado não lhe satisfizer, tente outro. Esteja sempre alerta para achar material novo e técnicas novas.

Extraído de *Comment des enfants apprennent à lire*. Frank Smith. Retz, 1980.